



## Pour en finir avec l'enfant du Capital

*Jean-François Dupeyron\**

**Résumé:** Le thème lancinant de la crise occidentale de l'éducation est souvent vu à travers une focale centrée sur l'individualisme, vu comme un des fléaux majeurs de l'hypermodernité démocratique. Cet article revient de façon critique sur cette idée en utilisant les outils forgés par Michel Foucault pour penser l'herméneutique du sujet, la gouvernementalité néolibérale et le souci de soi. En appliquant ces analyses à l'étude des conditions actuelles de l'éducation, il est possible de mettre en lumière l'emprise du modèle de l'enfant consommateur et entrepreneur de soi, autrement dit d'assister à la fabrication de l'enfant du Capital. En contrepoint, l'article esquisse les traits d'une éducation scolaire repensée à la lumière des thématiques du Commun. La centralité de la problématique de la relation entraîne alors le métier d'éducateur vers celui de médiateur.

**Mots-clés:** Foucault; Herméneutique; Néolibéralisme; Éducation; Commun

### Para acabar com a criança do Capital

**Resumo:** O lancinante tema da crise da educação ocidental é visto, frequentemente, sob o prisma do individualismo, tomado como uma das maiores pragas da hipermodernidade democrática. Este artigo debruça-se de modo crítico sobre este tema, usando as ferramentas forjadas por Michel Foucault para pensar a hermenêutica do sujeito, a governamentalidade neoliberal e o cuidado de si. Ao aplicar tais análises aos estudos atuais sobre educação, é possível destacar o modelo da criança consumidora e empreendedora de si ou, para dizer de outro modo, é possível assistir à fabricação da criança do Capital. Em contraponto, o artigo esboça os traços de uma educação escolar repensada sob o foco das temáticas do Comum.

---

\* Doutor em Filosofia pela Université de Bordeaux. Professor Emérito de Filosofia da Educação na Université de Bordeaux. E-mail: [jean-francois.dupeyron@u-bordeaux.fr](mailto:jean-francois.dupeyron@u-bordeaux.fr). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-385X>.

A centralidade da problemática da relação transforma, então, a profissão do educador na profissão de mediador.

**Palavras-chave:** Foucault; Hermenêutica; Neoliberalismo; Educação; Comum

### **To finish with the child of Capital**

**Abstract:** The haunting theme of the Western education crisis is often seen through a focus centered on individualism, seen as one of the major scourges of democratic hypermodernity. This paper critically revisits this idea by using the tools forged by Michel Foucault to think about the hermeneutics of the subject, neoliberal governmentality, and care of the self. By applying these analyzes to the study of the current conditions of education, it is possible to shed light on the influence of the model of the child consumer and self-entrepreneur, in other words to witness the making of the child of Capital. In counterpoint, the article sketches the features of a school education rethought in the light of the themes of the Common. The centrality of the problem of the relationship then leads the profession of educator to that of mediator.

**Key words:** Foucault; Hermeneutics; Neoliberalism; Education; Common

« À la question: "Quel monde allons-nous laisser à nos enfants?" – question qui reste plus que jamais d'actualité -, il est urgent d'en ajouter aujourd'hui une autre: "Quels enfants allons-nous laisser au monde?" »  
(Meirieu, 2009, 16)

### **Introduction**

Le thème lancinant de la crise occidentale de l'éducation est souvent vu à travers une focale centrée sur l'individualisme qui, selon certaines analyses, serait un des fléaux majeurs de l'hypermodernité démocratique. C'est en ce sens que Marcel Gauchet a pu voir dans le modèle de l'individu sujet de droits un élément civilisationnel retournant contre la démocratie les acquis de celles-ci.

L'individu contemporain aurait en propre d'être le premier individu à vivre en ignorant qu'il vit en société.

[...] Il n'est pas organisé au plus profond de son être par la prééminence du social et par l'englobement au sein d'une collectivité, avec ce que ça a voulu dire [...] de sentiment de l'obligation et de sens de la dette. (Gauchet, 2002, 254)

Selon ces analyses, la démocratie, entendue comme le triomphe de l'individu et comme la réduction de la politique au respect des droits de l'homme, serait auto-destructrice. Elle ne porterait plus l'idée de prééminence et de prééminence du social sur l'individuel, ce qui affecterait grandement les conditions de l'éducation (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008). En effet, celle-ci se heurterait au modèle démocratique du sujet posé comme point de départ du processus éducatif, alors que, selon Gauchet, il était traditionnellement posé comme l'aboutissement de ce processus. Ainsi, « l'école selon l'individu passe infailliblement à côté des conditions de production de l'individu. » (Gauchet, 2002, 381)

Porteur d'une tout autre conception de la démocratie, Jacques Rancière conteste ce *focus* sur l'individu comme source présumée de la crise de l'éducation. Selon lui, sous les analyses des méfaits de l'individualisme se cacherait tout bonnement la vieille « haine de la démocratie » et le refus réactionnaire de reconnaître l'égalité universelle des humains et d'assumer les conséquences de cette affirmation fondatrice (Rancière, 2005). Autrement dit, la démocratie n'aurait pas encore trouvé sa forme scolaire (pleinement inclusive, participative, coopérative, populaire, égalitaire) et l'accusation lancée envers les publics scolaires, notamment ceux des classes populaires, de déstabiliser les conditions de l'éducation par leur refus du principe même de celle-ci, exprimerait surtout les propres difficultés de l'école à se démocratiser, tant dans son fonctionnement que dans le regard qu'elle porte sur les publics populaires.

Ce vif dialogue gagnerait sans doute – c'est notre hypothèse – à faire usage de la pensée foucauldienne dans le domaine des questions d'éducation (Prairat, 2014). En effet, en recentrant ses préoccupations sur la formation du sujet, notamment dans le contexte fortement déterminant du néolibéralisme dont il devine et décrit les effets dans ces cours-charnières

que sont *Sécurité, territoire, population* (1977-1978) et *Naissance de la biopolitique* (1978-1979), le « dernier Foucault » nous a laissé des textes importants sur la trame éducative secrétée par le modèle néolibéral du sujet comme « entrepreneur de lui-même ». Ces analyses permettent, non seulement de mieux saisir le sens de l'individualisme en ambiance néolibérale, mais aussi et surtout de comprendre que celui-ci n'est pas forcément une revendication illimitée de chacun; il constitue au contraire ce à quoi l'entrepreneuriat néolibéral *condamne* tout individu. Nous pouvons ainsi retrouver des considérations plus générales posant l'herméneutique du sujet comme un impératif ancien de subjectivation, c'est-à-dire comme une injonction à se situer et à se constituer au sein d'une production historique des subjectivités (Foucault, 2001d).

Dans cet esprit, le texte qui suit propose de faire rapidement le point sur trois questions: celle de la représentation contemporaine de l'enfant comme un « sujet », confrontée à la nature de la gouvernementalité néolibérale et à l'impact de ce modèle en éducation (1); celle de l'assujettissement des enfants sous l'effet de l'herméneutique de l'*homo economicus* capitaliste (2); celle de la subversion possible de ce modèle de l'enfant entrepreneur de soi (3).

## **1. Du mythe de l'enfant-sujet au modèle de l'entrepreneur de soi et du consommateur**

### *La représentation ambiguë de l'enfant-sujet*

Le début du XXI<sup>e</sup> siècle, dans les pays occidentaux, a confirmé le triomphe ambigu de la représentation idéologique de l'enfant comme un sujet, c'est-à-dire comme un individu porteur de quatre propriétés anthropologiques fondamentales: la singularité, la liberté, la dignité et la socialité (Dupeyron, 2010).

Premièrement, l'enfant-sujet se définit par ce qui le différencie des autres individus, par sa personnalité, son originalité, son unicité irréductible. Le sujet, à la différence de l'objet, demeure partiellement réfractaire à toute classification, car il ne peut pas entrer complètement dans une classe

d'autres objets semblables à lui-même. Il est censé être unique, non duplicable, porteur d'une « personnalité propre ». L'éducation aurait alors pour finalité de ne pas dénaturer cette personnalité singulière censée préexister dans le sujet, mais de l'aider à se « révéler » à elle-même, à se fortifier, à s'épanouir – et non pas de la rendre conforme à des standards sociaux.

Deuxièmement, l'enfant-sujet est une personne libre, échappant en cela, tout ou partie, aux déterminismes; ceux-ci ne font que lui délivrer un donné initial ou un ensemble de situations dans le monde. À la limite, l'enfant est *causa sui*, inventeur de lui-même, concepteur de son existence, condamné inéluctablement à la liberté: « l'homme est non seulement tel qu'il se conçoit, mais tel qu'il se veut », proclame ainsi Sartre (1965, 22). L'éducation serait alors un processus largement marqué par l'action autonome, voire par l'autodidaxie des enfants, que les adultes devraient surtout accompagner sur un chemin dont le tracé serait indépendant de leur volonté et de leur projet.

Troisièmement, l'enfant-sujet est une valeur sociétale essentielle; il est précieux, inconditionnellement respectable et porteur de droits inviolables, dont le droit à l'éducation, affirmé par la Convention Internationale des Droits des enfants depuis 1989<sup>1</sup>. On reconnaît ici la reconnaissance philosophique, juridique et politique par les adultes de la personne de l'enfant, et l'exaltation de sa dignité. Les éducateurs devraient en ce sens s'abstenir de toute violence et se demander même si toute contrainte non acceptée ou toute intervention de guidage éducatif ne seraient pas, in fine, des dommages, des violences ou des atteintes à l'intégrité de l'enfant.

Quatrièmement, l'enfant-sujet est celui qui se relie à d'autres sujets. L'intersubjectivité est son milieu naturel. On n'agit pas sur les sujets, on agit avec eux, on se relie à eux. L'enfant est donc essentiellement un être de communication, d'interrelations humaines, de socialité. L'éducation qui conviendrait à cet enfant-sujet serait une mise en relation au sein d'un milieu

---

<sup>1</sup> <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>

coopératif et inclusif, et non une action unilatérale exercée sur chaque individu isolé.

Ces quatre caractéristiques fondamentales de la représentation de l'enfant comme un sujet sont évidemment très situées, en ce sens qu'elles correspondent à l'idéologie contemporaine de l'enfance en Occident. Elles expriment un idéal connecté aux grands axes de l'humanisme et de la démocratie et ne correspondent donc pas nécessairement à d'autres aires culturelles. De plus, sans surprise, on peut fréquemment constater que cette image idéalisée fonctionne surtout comme un leurre idéologique, c'est-à-dire comme un discours que la société des adultes formule pour s'illusionner sur une réalité moins favorable aux enfants. Remarquons tout d'abord que l'idée de l'enfant-sujet ne décrit évidemment pas la situation de toutes les catégories d'enfants, puisque l'enfant libre, précieux, porteur de droits et de personnalité, c'est essentiellement l'enfant des dominants sociaux, à qui sont offertes des possibilités d'expression, de confort, de réussite et d'éducation dont sont généralement dépourvus les enfants des dominés. L'enfant-sujet, c'est un enfant plutôt blanc, occidental et situé dans les classes moyennes et supérieures. Les autres ne jouissent pas si facilement de la liberté et de la reconnaissance proclamées, comme le montrent de multiples exemples, notamment le sort réservé aux enfants migrants en Europe, la moindre réussite scolaire des enfants des classes populaires et la persistance de discriminations « ethniques » dans les sociétés démocratiques.

L'état de la reconnaissance de l'individualité infantile dans la plupart des systèmes scolaires des sociétés occidentales est également très mitigé. La forme scolaire française (c'est notre exemple privilégié) éprouve des difficultés à se débarrasser de pesanteurs pédagogiques inscrites dans les représentations que chacun se fait de l'École et du travail scolaire. Le mythe de l'école publique de grand-papa, avec ses images de classes sagement alignées répétant en chœur des leçons délivrées magistralement, demeure prégnant au cœur des pratiques des enseignants, tout en s'hybridant avec des pratiques managériales issues du monde de la compétition néolibérale. Il s'ensuit une vie scolaire (Dupeyron, 2017) bien peu

congruente avec les caractéristiques attribuées à l'enfant-sujet: passivité et culte de la docilité, anonymisation, forclusion des différences, du corps et de la culture familiale, contraintes temporelles, affectives, physiques et épistémiques, cruauté du jugement scolaire pour les vaincus de la compétition, primat de l'évaluation sur l'accompagnement des personnes enfantines, etc. On relève plus particulièrement que la pression scolaire et l'injonction à la réussite provoquent une situation de stress potentiel pour les élèves. Sommé de décider précocement de son projet d'études, acculé à la réussite, chargé très tôt de la pression des résultats, l'enfant compétiteur, bien que l'école soit censée « se centrer sur lui<sup>2</sup> », est surtout placé au centre du système scolaire comme au centre d'une cible... L'évaluation individualisée qu'il subit tout au long de son parcours ne reconnaît d'ailleurs guère sa socialité (l'école ne note pas les travaux collectifs, l'élève ne réussit ou n'échoue qu'individuellement) et frappe quotidiennement d'indignité les « mauvais élèves ».

Plus généralement, la marchandisation des rapports sociaux a atteint un tel degré, dans la phase post-industrielle des sociétés occidentales, que l'individu, enfant ou adulte, n'aurait du sujet que la mince étoffe cachant la réalité de son objectivation par le marché capitaliste. Dans les faits, l'enfant contemporain n'est-il pas plutôt un objet publicitaire, une cible de campagnes marchandes, un individu dévoré par la compétition scolaire? À cet égard, que vaut vraiment sa reconnaissance officielle comme un sujet? Ce sujet existe-t-il en tant que tel sous la marque mondiale de vêtements à laquelle il doit s'identifier, dans l'espace commercial où il doit consommer les produits multinationaux imposés par l'économie marchande, ou dans l'univers numérique mondialisé? Les stratégies de l'économie capitaliste n'ont-elles pas plutôt comme azimuts les deux modèles de l'enfant consommateur et de l'enfant entrepreneur de soi, dont nous allons parler plus bas?

---

<sup>2</sup> C'est ce qu'indiquait un texte annexe de la Loi d'Orientation sur l'école en 1989 (Ministère français de l'Éducation nationale).

Nous restons donc dubitatifs devant l'idéal de l'enfant-sujet: comme tout idéal, il peut fonctionner à la fois comme un moteur pour l'émancipation et comme un leurre au service de la domination. Côté pile, l'éducation est censée viser « l'émergence d'un Sujet, c'est-à-dire la constitution d'une Liberté », ce qui fait que tout pédagogue « se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire ». (Meirieu, 1991, 13) Mais côté face, la fabrique du sujet dans les sociétés contemporaines se déroule majoritairement selon des axes qui, tout en objectivant les personnes (traitées comme des consommateurs, des citoyens passifs « traités » par les médias, des membres d'une société numérisée, des agents économiques captifs des dogmes néolibéraux) les condamnent à une version individualiste du sujet, version placée sous la coupe d'un modèle emprunté aux théories managériales du capital humain. Insistons sur ce point: fondamentalement, l'individualisme n'est pas de ce qui menace les conditions de l'éducation, mais ce à quoi le néolibéralisme condamne les personnes.

### *Les modèles du consommateur et de l'entrepreneur de soi*

Il appartient à Michel Foucault d'avoir, un des tout premiers, analysé la gouvernementalité néolibérale sous l'angle du schéma de l'entrepreneur de soi, ce qui nous permet de considérer l'éducation comme un lieu privilégié de formation de cet individu néolibéral.

Tout d'abord, qu'est-ce que la gouvernementalité? Par ce concept, Foucault reconfigure les théories du pouvoir en tenant compte des nouvelles caractéristiques de l'emprise capitaliste sur les sociétés, ce qui l'amène à poser trois distinctions. Primo, le pouvoir propre à la gouvernementalité n'est pas simplement une force que les puissants possèdent, mais un réseau de relations et de normes qui enserme la population. Secundo, il n'est pas situé dans un seul lieu central ou élevé, à partir duquel s'exercerait une souveraineté verticale, mais il se glisse avec ubiquité dans l'ensemble des relations et des dispositifs sociaux, ce qui en fait un réseau capillaire, immanent et plutôt horizontal, qui agit souvent indirectement. Tertio, ce



pouvoir n'est pas principalement répressif ou prohibitif (il essaye même de l'être le moins possible, en apparence) car il est avant tout productif et éducatif: là où le pouvoir classique objective les individus en les forçant à l'obéissance et à la conformité sociale, la gouvernementalité subjective plutôt les individus afin de mieux les assujettir par l'entremise du pouvoir des normes; autrement dit, elle suscite un processus de création par les sujets eux-mêmes d'un modèle humain conforme à sa rationalité. Dans la phase néolibérale du capitalisme, ce modèle est principalement celui de « l'entrepreneur de lui-même, étant à lui-même son propre capital » (Foucault, 2004b, 232).

Selon cette configuration, l'éducation sous toutes ses formes se présente souvent comme un « gouvernement des enfants » (Foucault, 2001a, 944) dont le principal ressort n'est pas tant dans le fait de contraindre, d'objectiver et de dominer les enfants, que dans ses effets ambigus d'assujettissement à travers la construction même des sujets par acculturation et normation. Ainsi, à l'époque néolibérale, l'assujettissement des individus passe principalement par leur formation en tant qu'entrepreneurs d'eux-mêmes, porteurs d'un capital humain personnalisé et d'une adhésion de principe à la rationalité dominante de l'économie capitaliste, laquelle se présente comme « naturelle » et inaliénable.

Il s'agit là d'un raffinement du pouvoir, en ce sens que la gouvernementalité néolibérale, définie, à l'image de tout pouvoir, comme un ensemble de « techniques et procédures destinés à diriger la conduite des hommes » (Foucault, 2001a, 944), n'est pas tant une action frontale de contention qu'une influence constamment active dans la vie concrète des populations. Cette « conduite des conduites » a aussi pour ressort de s'exercer à travers des techniques et des pratiques de soi visant la conduite autonome de chaque individu. La gouvernementalité ne procède donc pas uniquement par restriction de liberté, mais en suscitant des qualités permettant aux individus de se conduire eux-mêmes selon la rationalité dominante. La gouvernementalité ajoute ainsi quelque chose aux sujets, elle les assujettit en les subjectivant, d'où son horizon de disparition progressive des contraintes disciplinaires par accession à un état idéal de « sécurité » où

l'on gouvernera d'autant mieux que l'on gouvernera moins (Foucault, 2004a). C'est pourquoi elle englobe les techniques s'exerçant sur les sujets et les techniques que les sujets exercent sur eux-mêmes en guise de prolongement intériorisé de la rationalité globale. C'est le sens de la définition suivante: « j'appelle "gouvernementalité" la rencontre entre les techniques de domination exercées sur les autres et les techniques de soi » (Foucault, 2001c, 1604).

En fait, Foucault indique aussi que le néolibéralisme s'écarte franchement de ce programme, ce pour deux raisons essentielles. Premièrement il ne réduit pas mais il étend l'empire de la réglementation sur la vie des populations. C'est justement parce qu'il prétend à une expansion de l'espace de la liberté d'entreprendre de chacun qu'il doit en contrepois durcir les procédures de contrôle des initiatives individuelles, afin de préserver la sécurité du système social. Il faut « d'une main produire la liberté, mais ce geste même implique que, de l'autre, on établisse des limitations, des contrôles, des coercitions, des obligations appuyées sur des menaces » (Foucault, 2004b, 65). Ainsi, au cœur de ce double mouvement de valorisation/encadrement de la liberté, se trouve un effet paradoxal: le néolibéralisme est en fait une gigantesque fabrique technocratique de réglementations et d'obligations. Détruisant par principe les conditions principielles d'un contrat social sur lequel pourrait s'édifier la cohésion de la vie des citoyens, le néolibéralisme se condamne lui-même à recoudre sans arrêt une société que la confrontation universelle des intérêts particuliers et des initiatives entrepreneuriales insécurise.

Parallèlement à cet encadrement accru des libertés, une autre raison majeure fait que le néolibéralisme est tout sauf un régime concrétisant une « libération » de la société. Cela tient à l'essence même du projet néolibéral, qui est la mise en place autoritaire de l'ordre concurrentiel du marché comme fonctionnement central des sociétés. En effet, loin d'être un ordre « spontané » et « naturel » des sociétés humaines, la société de la concurrence généralisée est un artefact qui ne peut s'établir et se maintenir qu'au prix d'un interventionnisme très fort. Comme le dit Foucault, l'ordre de l'économie capitaliste (l'économie « de marché ») n'est pas quelque

chose de « naturel » qui devrait être soustrait à l'influence liberticide de l'État (c'est la fallacieuse thèse libérale), mais quelque chose de totalement artificiel qui constitue « l'index général sous lequel il faut placer la règle qui va définir toutes les actions gouvernementales » (Foucault, 2004b, 125). Les très pléthoriques législations, réglementations et normes produites par l'Union Européenne illustrent parfaitement ce qu'est le néolibéralisme: une politique d'ordre, de mise en place autoritariste d'un ordre économique capitaliste qu'il s'agit d'imposer à l'ensemble des sociétés sans passer par le contrôle des citoyens.

En résumé, « l'entreprise est le nom que l'on doit donner au gouvernement de soi à l'âge néolibéral » (Laval, 2014, 156), ce qui soumet l'éducation à de multiples contraintes présentées comme « naturelles ». L'entreprise de soi est d'abord ce qui est marqué par l'appropriation personnelle (« moi », « ma carrière », mes diplômes ») et qui s'inscrit dans un milieu de concurrence et de compétition dans lequel seuls les plus « méritants » réussiront. Le modèle de construction de soi, de réflexion et de rapport à autrui est alors celui de l'homo economicus, bien loin du « citoyen » démocratique que les politiques scolaires prétendent vouloir former. L'élève doit se faire stratège de soi, il doit « performer » constamment, s'investir, se dépasser et s'adapter en permanence, faire fructifier son capital humain et, pour ce faire, s'habituer au contrôle et à l'autocontrôle de ses compétences et de ses performances. Sa subjectivité, évidemment, s'en trouve transformée jusqu'à ce qu'il devienne lui-même une parcelle du marché mondial néolibéral. D'où la formule foucauldienne de la résistance: « sans doute l'objectif principal aujourd'hui n'est-il pas de découvrir, mais de refuser ce que nous sommes. » (Foucault, 2001b, 1051)

Les analyses issues de la boîte à outils foucauldienne permettent donc de comprendre le sens éducatif de la gouvernementalité néolibérale:

Ce qu'on cherche à obtenir, ce n'est pas une société soumise à l'effet-marchandise, c'est une société soumise à la dynamique concurrentielle. Non pas une société de supermarché – une société d'entreprise. L'*homo æconomicus* qu'on veut reconstituer, ce n'est

pas l'homme de l'échange, ce n'est pas l'homme consommateur, c'est l'homme de l'entreprise et de la production. (2004b, 152)

Cela nous permet de ne pas réduire la critique du projet éducatif néolibéral à l'étude – certes, fort utile – de la marchandisation et de la privatisation des services scolaires publics (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2012), mais de voir dans ce projet une rationalité anthropologique et sociale globale, dont les effets productifs ne peuvent manquer de se faire sentir dans la formation de la subjectivité des enfants, et donc dans les conditions de l'éducation.

## 2. L'enfant capitaliste contemporain

*Les enfants d'aujourd'hui sont-ils « de droite » ?*

Prenant résolument le contrepied de l'idéal contemporain de l'enfant-sujet, le chanteur et humoriste français Vlad ne craint pas d'affirmer que « les enfants sont de droite<sup>3</sup> » (comprendre: conformes à la rationalité néolibérale). En effet, dans une ambiance idéologique valorisant les idéaux du consommateur et de l'auto-entrepreneur de soi, l'enfant occidental n'échappe guère à cette conformisation sociale. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse que, trop souvent, le souci du sujet que les parents et les éducateurs expriment en toute bonne foi à l'égard de leurs enfants ou de leurs élèves peut aussi servir d'auxiliaire à la production d'acteurs alignés sur l'esprit général du capitalisme: les enfants du Capital.

Relevons d'abord que la pensée de Foucault s'est construite sur une critique radicale du sujet pensant à la conscience souveraine dont l'image est si prégnante dans la philosophie occidentale. Dans L'herméneutique du sujet (cours professé au Collège de France en 1981-1982), Foucault poursuit ainsi la déconstruction de l'idole solipsiste du sujet conscient en produisant une histoire généalogique des modes de subjectivation de l'être humain dans

---

<sup>3</sup> [<https://www.youtube.com/watch?v=LOgEBGCE5C8>]. « L'enfant agit comme un patron », y chante Vlad.

la culture occidentale. Il interroge plus particulièrement l'obligation faite à l'humain de produire un savoir sur soi afin de se transformer selon les attentes des pouvoirs dominants (c'est là le versant négatif de l'herméneutique du sujet). La réflexivité, censée constituer la pièce centrale de la liberté du sujet, est alors soupçonnée de faire au contraire entrer en celui-ci les schémas du pouvoir. Pour Foucault, en ce sens:

L'hypothèse fondamentale de l'herméneutique de soi, qui est que nous devons trouver en nous-mêmes une vérité profonde qui est cachée et qui doit être déchiffrée comme doit l'être un livre, un livre obscur, un livre prophétique, un livre divin, je crois qu'il faut s'en débarrasser. (Foucault, 2013, 133)

En conséquence:

Le problème à la fois politique, éthique, social et philosophique qui se pose à nous aujourd'hui n'est pas d'essayer de libérer l'individu de l'État et de ses institutions mais de nous libérer, nous, de l'État et du type d'individualisation qui s'y rattache. Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivité. (Foucault, 2001b, 1051).

Avant la promotion de ces « nouvelles formes de subjectivité », il est nécessaire de prendre conscience de la nature de la subjectivation éducative dominante. Or, celle-ci s'effectue, rappelons-le, en fonction de l'emprise du capitalisme sur les sociétés. Quels sont les traits saillants de ce modèle? La tendance à la soumission de l'ensemble de l'économie à un mode de production de richesses finalisé par la rémunération du capital; le primat des intérêts privés sur l'intérêt général, des biens privés sur le bien commun; l'élan vers une marchandisation totale du réel; la financiarisation et la mondialisation de l'économie; l'exaltation de la compétition au détriment de la coopération et de l'entraide; la diffusion de normes entrepreneuriales sur l'ensemble des activités humaines, incluant la politique et la conduite de la vie personnelle (marquée par le phénomène de l'aliénation); l'excitation permanente et illimitée à la consommation, à la

croissance, au progrès accéléré, afin d'optimiser le profit du capital; la production systémique d'inégalités et de dominations sociales provoquant des effets sociaux et politiques dévastateurs; la sortie partielle de la démocratie au profit du gouvernement autoritaire du marché comme seule option possible; la transformation des sociétés en un seul marché mondial de la main d'œuvre et de la consommation; la désactivation des structures sociales concurrentes de « l'ordre du marché »; la réduction de la personne à son « capital humain », etc.

Ainsi, la globalisation capitaliste touche des secteurs très variés, allant de la crise anthropocénique<sup>4</sup> aux crises de la représentativité démocratique, en passant par l'explosion des phénomènes de souffrance au travail. Dans ce contexte, l'horizon éducatif se bouche singulièrement, d'autant plus qu'une forme de réaction (voire de résistance) conduit de nombreux individus à essayer de se détourner de l'emprise sociale du capitalisme, ce qui peut donner des stratégies individuelles de survie telles que l'école à domicile (*home schooling*) ou l'école à part, le renoncement à la procréation, la marginalité sociale et économique, le repli sur une vie totalement coupée des enjeux collectifs, etc. Dans ces conditions, quel sens peuvent encore avoir une école de la compétition harcelante et un parcours imposé pour une réussite non assurée?

Inévitablement, la vie et la scolarité des enfants sont impactées quant à la subjectivation des individus et aux possibilités éducatives. Comment devient-on aujourd'hui un sujet enfant et quelles sont les conséquences pédagogiques de cette subjectivation? Telles sont les questions posées actuellement aux écoles et aux éducateurs des sociétés occidentales. Nous n'y répondrons évidemment pas dans le cadre de cette modeste étude, mais nous pouvons déjà relever quelques éléments de

---

<sup>4</sup> Certains auteurs ne parlent d'ailleurs pas d'anthropocène pour désigner la nouvelle époque de l'histoire de la planète Terre. Ils proposent d'utiliser plutôt le concept alternatif de *capitalocène* pour désigner le fait que la domination mondiale du capitalisme sur les sociétés humaines serait le principal facteur ayant provoqué les déséquilibres écologiques que le concept d'anthropocène impute à l'espèce humaine en tant que telle et à ses « manquements, voire » à ses « manques » (Malm, 2016).

réflexion expliquant pourquoi le chanteur Vlad ironise sur le fait que les enfants seraient désormais « de droite », alors qu'ils représentèrent auparavant, au contraire, un modèle de liberté créative et de progrès démocratique, à l'image du personnage de *Gavroche* chez Victor Hugo<sup>5</sup>. Pour saisir les effets de la subjectivation contemporaine de bien des enfants occidentaux, rien de tel que de partir de ce dont se plaignent les adultes à leur égard. En observant les doléances, il est, selon nous, aisé de remonter vers des traits spécifiques à l'individu néolibéral en tant que consommateur et entrepreneur de soi. Cette approche par l'examen de la *doxa* se situe dans la continuité de la méthode socratique (elle pourrait être corrélée à des analyses de type sociologiques et quantitatives, ce que nous n'avons pas fait dans le cadre de cet article<sup>6</sup>).

Un des tout premiers motifs du mécontentement des adultes se situe dans le fait que « les enfants n'obéiraient plus comme avant ». Autrement dit: ils n'obéiraient plus *par principe* aux adultes, comme sous l'effet d'une domination et d'une hiérarchie propres aux normes sociales. Ce déclin de l'obéissance serait le ressort principal de la crise de l'autorité, de la crise de la parentalité et des difficultés pédagogiques des enseignants. Notons déjà que cette lamentation nourrit bien des fantasmes régressifs sur les bienfaits supposés d'une éducation brutale et disciplinaire qui reviendrait sur les droits des enfants afin de restaurer le pouvoir des adultes, voire leur droit à la violence éducative. En fait, l'idée de passer d'une obéissance inconditionnelle à une obéissance librement consentie par l'autonomie enfantine est surtout un progrès démocratique, ne l'oublions pas. Notons aussi que le déficit d'obéissance nous parle surtout des propres difficultés et des carences des adultes qui, bien souvent, sont eux-mêmes pris dans la

---

<sup>5</sup> Gavroche est un personnage du roman *Les Misérables* de Victor Hugo. Il représente un enfant des rues et des classes populaires parisiennes, qui trouve la mort sur une barricade lors d'une insurrection républicaine.

<sup>6</sup> Sur le « déclin de l'obéissance », on peut par exemple consulter le travail suivant: Alwin, D. F. (1988). From obedience to autonomy: Changes in traits desired in children, 1924–1978. *Public Opinion Quarterly*, 52(1), 33–52.

nasse de la rationalité capitaliste, n'ont pas la maîtrise de leurs pratiques éducatives (la parentalité, la pédagogie) et provoquent eux-mêmes chez les enfants, par l'ambiguïté de leurs conceptions de l'éducation et par la maladresse de leurs actes, ce qu'ils leur reprochent ensuite. Toutefois, au-delà de ces réserves, le fait de ne pas obéir aisément, facilement, naturellement, pacifiquement, et donc de pousser l'éducateur soit vers l'incapacité, soit vers la course à la coercition disciplinaire, nous dit bien quelque chose de l'esprit général du néolibéralisme.

Celui-ci se caractérise en effet par le refus de toute obligation juridique, éthique, politique et, plus largement, par l'idée que les objectifs du marché doivent passer avant toute règle ou norme sociale. En ce sens, l'entrepreneur capitaliste se comporte de manière *infantile*, tout comme l'enfant est enclin à se comporter de manière *entrepreneuriale*. N'obéir à personne, ne respecter aucune règle sociale sans y être contraint, ne reconnaître aucun droit à autrui, sont des attitudes égoïstes très conformes au modèle néolibéral. L'enfant qui se construit ainsi est tout simplement dans un processus de subjectivation le conduisant vers l'*ethos* dominant dans cette phase du capitalisme. Tout comme l'oligarchie financière voudrait « alléger » le droit du travail et ne reconnaître que ses propres « règles », l'enfant entrepreneur de soi est socialement formé dans l'idée que ses appétits, ses « goûts », ses envies, ses désirs ne sauraient coexister avec des règles communes, des limitations, des engagements réciproques. En termes philosophiques, on dira que le sens de l'*obligation*, avec tout ce que cela suppose d'entrée dans le monde de la responsabilité et de l'autonomie, est affaibli, ce qui ouvre vers un monde sans éthique, gouverné par le double jeu de la contrainte coercitive (plutôt à destination des dominés) et du libéralisme sans limites (plutôt réservé aux dominants). Soit: d'un côté les seuls rapports de contrainte, d'un autre côté les seuls rapports de jouissance égocentrée. On voit ainsi les adultes osciller parfois entre de larges plages de laisser-aller dans leur accompagnement éducatif et des temps épisodiques de mise en contrainte excessives (éclats de voix, confiscations, punitions...) quand les nuisances provoquées par une mauvaise régulation des comportements enfantins deviennent trop gênantes. Dans tous les cas, les



relations de coopération, de respect, de confiance mutuelle et d'obligations partagées peinent à se construire. Il faut donc rappeler que la présence des adultes doit permettre ceci:

[Elle] conduit l'enfant à intérioriser un certain type de rapport à lui-même, précisément le rapport à la règle. Elle permet la naissance d'un « sentiment » [...] dont on se demande comment on a pu en négliger l'importance dans une éducation démocratique: le sentiment d'obligation (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, 49)

À partir de ce premier fil, il est aisé de dérouler de nombreux traits croisés de l'infantilité néolibérale et de l'enfance néolibéralisée: l'*hybris* de la toute-puissance, la difficulté à gérer les émotions (notamment celles liées aux frustrations et aux contraintes) et à bâtir des relations de coopération amicale et conviviale, la résistance permanente aux régularités sociales quand celles-ci contrarient la jouissance (les horaires, les temps communs, les marques de civilité, les règles établies, etc.), la tendance à instrumentaliser les autres, la marchandisation des relations (négocier, vendre son obéissance de façade, faire payer, user de chantage affectif), etc. Au niveau cognitif, Bernard Stiegler montre aussi l'efficacité des technologies de captation de l'attention des jeunes par le marché. Pour lui, une « bataille pour l'intelligence » est en cours, bataille dont il fait le conflit éducatif de notre temps. « Il s'agit, avec les systèmes de captation des audiences découpées en tranches, de remplacer l'appareil psychique [...] par les appareils des psychotechnologies » (Stiegler, 2008, 31) adaptées au nouveau psychopouvoir fabriquant des individus pour la consommation, l'univers numérique et l'employabilité dans le cadre économique néolibéral. Moins de temps d'attention, moins de temps de réflexion, moins d'intellection: tel serait le profil de ces enfants « élevés » aux psychotechnologies numériques.

### *Les questions de la propriété et du rapport à soi*

Deux points nous semblent être plus particulièrement significatifs afin de comprendre la nature de la pression sur les conditions de l'éducation en milieu néolibéral: le rapport à la propriété et le rapport à soi.

Contrairement à ce que l'on affirme souvent en l'opposant aux différentes formes de socialismes et aux pratiques de solidarité, le capitalisme n'a pas fait de la propriété privée une valeur cardinale. En effet, l'appropriation privée de biens, de richesses, de services, de lieux, d'éléments culturels, ne doit fonctionner vraiment que pour l'oligarchie. Pour le reste de la population, rien n'est par principe à l'abri de la marchandisation et de la privatisation propres au capitalisme. C'est ce que décrivent les analyses de Marx, qui montrent comment une dépossession matérielle (le travailleur est dessaisi du produit de son travail et des forces productives dans le cadre de l'exploitation capitaliste) s'accompagne d'une déshumanisation (le travailleur est objectivé et réduit à sa force de travail et au profit que celle-ci peut engendrer) et d'une corruption vitale (la vie du travailleur est abîmée, faussée, avortée). L'aliénation a donc trois stades – l'exploitation économique, l'objectivation et la dévitalisation – qui sont autant d'atteintes à des aspects de la propriété (propriété de son travail, maîtrise de soi, autonomie existentielle). C'est ainsi que les biens et les terres d'une population, d'une communauté, d'un État, peuvent leur être enlevés si une logique de profit privé impose sa puissance. C'est là toute l'histoire du colonialisme et de ses avatars contemporains. De plus, la guerre directe ou indirecte que se mènent les firmes capitalistes les conduit souvent à s'emparer de la propriété d'autrui (OPA, espionnage industriel, trafics de marchés, de concessions et d'autorisations administratives, etc.).

Ainsi, là où « l'idéologie propriétaire » (Crétois, 2020) affirme que la propriété privée est une des libertés les plus fondamentales de l'individu – sans se soucier de savoir si l'hégémonie de ce modèle va permettre de répondre aux besoins de toute la population et sans se demander si l'appropriation exclusive de biens, de sites, de moyens d'action, est une

garantie de justice et de cohésion sociales – la réalité montre surtout que, pour l'esprit du capitalisme, il n'y a aucune propriété qui soit inviolable, pas même celle du corps humain (esclavage, trafics d'organes, etc.). *A contrario*, les pensées et les pratiques du Commun considèrent plutôt que ce qui compte, c'est l'humain, qui est principalement fait de vie commune et de solidarité entre personnes et entre groupes. Il s'agirait donc de s'aligner sur cette « autre loi de la jungle (Servigné & Chapelle, 2017) », sans laquelle l'humanité n'aurait probablement pas survécu jusqu'ici et sans laquelle elle ne survivra pas à la crise de l'anthropocène: la loi de l'entraide, de la coopération, de l'action partagée. Comme le dit Kropotkine, « la loi de l'Aide réciproque est beaucoup plus importante pour le succès de la lutte pour la vie » (1906). L'idée selon laquelle la compétition et l'appropriation individuelle seraient les principales « lois de la nature » est une construction idéologique liée à l'emprise du capitalisme sur la planète depuis plusieurs siècles et à la colonisation des sociétés que ce système impose.

La conséquence éducative de cette conception du Commun devrait pousser à orienter les enfants vers ces deux principes: respecter le bien d'autrui et promouvoir des usages communs de la réalité. Or les enfants, sous la pression des normes sociales néolibérales, sont bien souvent attirés vers des comportements contraires: le futur entrepreneur de soi et l'apprenti consommateur considèrent que tout peut se prendre et que rien n'est à personne ou n'est l'apanage d'un usage commun. On peut donc « toucher à tout », s'approprier tout ce qui nous plaît, ne pas le partager, l'abandonner n'importe où dès que le désir de possession s'est déplacé, ne pas se sentir concerné en cas de dégradation, gaspiller les choses, etc. Chacun reconnaît là des comportements adoptés presque spontanément en l'absence d'une autre éducation que celle que diffuse par capillarité le néolibéralisme – où quand celle-ci domine celle-là<sup>7</sup>.

Notons aussi que le parcours scolaire des enfants est construit autour d'une appropriation purement individuelle du savoir et de la réussite (« mes notes », « mon projet », « mes diplômes ») et que la logique consumériste

---

<sup>7</sup> Pour une sociologie du « prendre », voir Lignier, 2019.

tend à faire de l'École, non le lieu de possibles usages communs et de coopérations éducatives, mais un lieu de compétition où les égoïsmes s'affrontent pour capter des certifications en nombre limité – tout le monde ne sera pas « servi » en termes de réussite... Tout cela, évidemment, s'accompagne d'un mépris croissant envers de prétendues « missions » scolaires d'intérêt général. Bref, consommer, jeter, prendre, abandonner, arracher aux autres, gaspiller, mais ne pas partager ni mettre en commun: tel est l'esprit général de la subjectivation néolibérale des enfants. En contrepoint, le respect d'une forme régulée de propriété privée, associée à des usages communs et à des possessions collectives, a toujours été une forme alternative au capitalisme et devrait en tout cas irriguer les préoccupations des éducateurs, ne serait-ce qu'en raison des dommages écologiques que fait subir à la planète la norme de la prédation capitaliste.

Un raisonnement similaire touche le cœur du rapport de l'individu à soi. Ce rapport, tel qu'il est organisé par la rationalité néolibérale, est façonné sur le modèle de l'entreprise de soi, dans le cadre de la domination du modèle du capital humain, et sur le modèle du consommateur/jouisseur, dans le cadre de l'économie de marché et de surconsommation. L'individu n'est donc pas censé être gouverné autoritairement (comme un travailleur passif ou comme le pensionnaire d'une existence dont les conditions seraient décidées en-dehors de sa « personnalité ») mais se gouverner lui-même en se réglant sur ses qualités, ses compétences, ses appétences, ses goûts, son projet, etc. Or, ce schéma – la clinique du travail et le mal-être de bien des individus ne cessent de le montrer – n'a pas grand-chose de libérateur pour les sujets car il les enferme dans une lancinante quête identitaire et, *in fine*, peut les rendre « esclaves d'eux-mêmes ». Chacun doit désormais « se trouver », « se déterminer », « se connaître », « se révéler », ce qui ouvre des perspectives quasiment infinies d'expansion au marché du développement personnel et aux multiples escroqueries qui s'y sont greffées sous les personnages souvent auto-proclamés des réflexologues, énergéticiens, coachs de vie, naturopathes, numérologues, programmeurs neurolinguistiques, gourous des pensées positives, etc.

La philosophie elle-même est parfois confondue avec ces manipulations commerciales et idéologiques, au point que la formule delphique « Connais-toi toi-même », reprise par Socrate à l'aube de la philosophie, est désormais l'objet d'une interprétation égocentrée et narcissique: « cherche qui tu es vraiment » afin de maîtriser la conduite de ta vie. C'est oublier que le *Γνῶθι σεαυτόν* (*Gnōthi seautón*) relayé dans le *Charmide* de Platon, n'avait pas principalement (et sans doute même: *n'avait pas du tout*) un sens centré sur l'individualité. À l'arrière-plan de ce conseil se situaient plutôt des éléments transcendant l'individualité humaine, à savoir les dieux et la Cité. D'ailleurs, le *Charmide* indique ceci:

De cette façon, le dieu adresse aux arrivants un salut bien supérieur à celui des hommes, et c'est ce qu'a compris l'auteur de la dédicace, si je ne me trompe: le dieu, en guise de salut, leur dit en réalité: Soyez sages. Mais il le dit, en sa qualité de devin, sous une forme énigmatique: « Sois sage » ou « Connais-toi toi-même », c'est au fond la même chose (164e).

En fait, « sois sage » peut aussi se traduire ici par « sois tempéré », ou encore par « reste à la juste mesure et à la juste place dans l'existence ». Cela signifie que la formule gravée au fronton du temple d'Apollon à Delphes, fonctionnant d'ailleurs autant comme une parole de bienvenue que comme une injonction impérative, a une portée essentiellement ontologique, et non une portée psychologique ou pathologique, comme le voudrait la rhétorique contemporaine de l'individualisme. « Sois sage » indique qu'un individu humain n'est ni un dieu, ni un animal, mais qu'il se situe dans une région intermédiaire de l'être (animal par son corps mais ouvert à la divinité par son âme). C'est ce statut ontologique et cette place dans l'ordre des êtres qu'il faut connaître afin de les respecter – et non pas une soi-disant « personnalité » ou un « Soi » solipsiste. Parallèlement, la phrase pouvait aussi revêtir un sens politique dans la Grèce des Cités. « Connais-toi toi-même » signifie alors: « n'oublie pas que tu es membre de ta Cité, respectueux de ses lois et de ses divinités ». Une fois de plus, le statut social

l'emporte totalement sur la préoccupation de l'individualité, qui est bien plus tardive.

Dans cette optique, on voit que la philosophie inspirée par le *Gnôthi seautón*, quand elle recommandait à l'individu de se soucier de lui, le faisait en fonction de formes collectives de vie: être un humain, être un citoyen. On peut même aller jusqu'à dire que la sagesse tempérante constituant l'enjeu de l'activité philosophique visait en quelque sorte un *oubli de soi* au profit de l'Être et de la Cité. Ainsi, tout comme la santé est un oubli de la question de la santé (non seulement dans le silence des organes mais aussi dans l'absence de troubles anxieux et hypocondriaques), la maîtrise de soi est un oubli de la question du « Soi ». Pour un Grec, la question n'était pas de « se chercher », mais de garder son rang et donc, pour ce faire, de connaître ce rang dans les hiérarchies ontologiques et sociales.

Il s'ensuit qu'il est illégitime de greffer les attendus de la modernité démocratique et les préoccupations sans fin de l'identité individuelle sur un monde antique très cloisonné en groupes sociaux. Par contre, la leçon antique des pratiques de soi et du souci de soi dont parle Foucault (l'*epimeleia heautou* et le *cura sui*) à propos des cultures grecques et romaines concerne bien l'importance de l'éthique (et non de l'identité individuelle) dans l'art de vivre. Or l'éthique est un rapport à soi et à ses actes impliquent que s'occuper de soi-même soit un principe plus fondamental que se connaître soi-même. Foucault a donc pu montrer comment l'herméneutique chrétienne du sujet (par les voies de la confession, du pastorat et du contrôle social) s'était assurée que l'individu pratiquait le renoncement à soi, à son corps, à son désir et à son plaisir, renoncement imposé par la dogmatique chrétienne. On peut aujourd'hui se demander si le management néolibéral n'a pas un air de famille avec cette herméneutique contraignante, par le biais de procédures telles que l'entretien annuel d'évaluation du salarié, le contrôle qualité, la rationalité du crédit formation, la formalisation d'un projet personnel, etc. Ces techniques entrepreneuriales, il va sans dire, voisinent avec des procédés plus ordinaires de surveillance par vidéo, pointage horaire, contrôle de l'activité informatique, etc.

Dans ce contexte actualisant l'intention panoptique de surveillance des individus, le « retour sur soi » exprime, pour partie le raffinement du pouvoir par intériorisation individuelle du souci de la performance, du progrès personnel et de la mobilisation des compétences par peur de « ne pas être à la hauteur », pour partie une tentative de résistance des personnes, qui cherchent dans une hypothétique lucidité accrue sur elles-mêmes le remède aux maux que l'emprise capitaliste provoque dans leur existence, leur corps et leur psychisme. Dans ce cadre, la quête identitaire de soi a tout de la nasse pathologique, même si l'émancipation vis-à-vis de la rationalité néolibérale suppose une meilleure attention à soi et une forme de redécouverte intime. Mais cette redécouverte, au lieu de viser un « noyau dur » psychologique enfoui en soi, devrait surtout ouvrir vers une meilleure expansion du sujet hors de lui-même, dans ses actes, ses relations, ses expériences, son insertion dans le Commun du monde humain. C'est *hors de soi* que se situe souvent pour le sujet la possibilité d'une forme d'épanouissement et de reconnaissance de soi, à l'écart des troubles identitaires et des interrogations sans fin sur son ipsité.

Ces considérations doivent attirer notre attention sur un travers possible d'une éducation exagérément puérocentrée: le *focus* dominant sur le Moi de l'enfant, placé comme le centre, le foyer de sens et la source de toute détermination, enferme l'enfant dans un monde sans repères, puisque le repère central (Soi) n'a ni réelle consistance, ni stabilité, ni maîtrise de soi, et qu'une auto-connaissance en est évidemment impossible, surtout dans les jeunes années. En laissant exagérément l'enfant tenter de s'auto-gouverner, non seulement les adultes jouent sans le savoir le jeu de la rationalité capitaliste de l'entrepreneur de soi et du consommateur/jouisseur, mais encore ils déstabilisent les conditions de l'éducation.

Un certain nombre de nuisances perturbent alors le processus éducatif, qui n'est que difficilement régulé par des usages sociaux puisque ceux-ci, dans les faits, semblent devoir s'effacer devant les humeurs, les « décisions », les refus de l'enfant. Être poli, ne pas toucher les objets sans demander, manger et boire ce qui est proposé, respecter les temps communs (repas, repos, loisirs partagés) et les temps intimes, tenir sa parole, partager,

aider, écouter la parole de l'autre, tempérer l'expression de ses humeurs, savoir attendre, etc. Autant d'usages socialisés qui ne peuvent fonctionner que si chaque individu, et pas seulement les enfants, accepte de ne pas être la seule instance déterminant dictatorialement si c'est l'heure de passer à table, si on peut toucher les objets exposés, si on doit saluer un nouvel arrivant, etc. L'adulte doit donc tenir son rang pour résister à cet affaïssement du social devant l'individu capitaliste: il est celui qui dit les règles, qui limite et sécurise l'expérience de l'enfant, qui encourage et qui interdit.

Au final, ce que révèle depuis quelques années la figure de « l'enfant roi », c'est la prégnance de deux traits comportementaux très en phase avec l'esprit du capitalisme néolibéral: l'intolérance à la frustration (la toute-puissance) et l'effacement des règles sociales devant les errances de l'ego (la toute-jouissance). Ici, la scène d'un enfant refusant violemment le yaourt à la fraise que nous lui proposons « parce qu'il en veut un à la framboise aujourd'hui » est un modèle réduit de l'infantilité capitaliste, dans son incapacité malade à s'incliner devant les conventions sociales (le Code du Travail, les lois de protection de l'environnement, les décisions politiques n'allant pas dans le sens néolibéral), à accepter d'autres contenants sociaux que le marché et ses excroissances et à tolérer que la réalité puisse frustrer son appétit de profit et de puissance financière.

Ainsi, à l'*hybris* comportementale de l'enfant quand il est saisi par ces normes capitalistes, correspond le désordre sociétal et environnemental secrété logiquement par un modèle qui méconnaît l'idée même de société, supplantée par celle de marché. La société, la planète, l'éducation, cela n'existe plus, en somme. Ne restent que l'entrepreneur de soi et le consommateur, jetés dans le marché et dans la lutte pour être le plus efficace des *startupers*...



### 3. Pour sortir de la rationalité capitaliste en éducation

#### *Petite critique de la critique*

Les analyses précédentes, en essayant de montrer la présence des normes néolibérales dans les conditions actuelles d'éducation, prêtent le flanc à moins trois types de critiques. Tout d'abord, elles ne sont pas exemptes de généralités et méconnaissent les différences entre classes sociales ou la diversité des cultures familiales en matière d'éducation. Par exemple, dans un souci de distinction et de réussite, les classes supérieures peuvent maintenir une forte rationalisation des comportements enfantins. Ce phénomène de curialisation (Elias, 1973) conduit les rejetons des classes possédantes (et à leur suite celles et ceux dont le projet est d'emprunter l'ascenseur social) à adopter des règles de vie utilitaires et à se construire dans un certain contrôle de soi, ce qui n'empêche en rien la possibilité de défolement quand la « carrière » n'est pas ou n'est plus en jeu. De leur côté, certaines habitudes familiales des classes populaires, issues ou non d'une immigration récente, peuvent maintenir un cadre éducatif suffisamment ferme et ménager une place essentielle pour le respect des adultes et pour l'idée d'une destinée partagée et d'une régulation collective. Toutefois, ces réserves et ces nuances n'entament guère, selon nous, la puissance de diffusion des normes néolibérales dans la société et dans le champ des pratiques éducatives. L'enfant, bien souvent malgré les intentions de sa famille, devient un personnage de néo-consommateur et d'apprenti entrepreneur de soi, avec qui les adultes doivent perpétuellement négocier des conditions momentanées de coexistence.

Deuxièmement, l'analyse menée plus haut ne tient pas compte des résistances à l'emprise néolibérale sur la question de l'éducation. Cette emprise est critiquée par de nombreux auteurs depuis au moins deux décennies (par exemple: Laval, 2003; Roux, 2007; Moulier-Boutang, 2007; Del Rey, 2010; Paltrinieri, 2013, etc.) et plusieurs mouvements sociaux dans l'Éducation Nationale française ont eu explicitement pour cible les modèles

néolibéraux de gestion de la question scolaire<sup>8</sup>. De plus, l'intérêt pour les éducations et les écoles alternatives ne faiblit pas, bien au contraire: tout se passe comme si l'affaiblissement des conditions institutionnelles d'éducation suscitait en retour un « désir de pédagogie » dans la population. Ce désir est souvent capté par des initiatives privées, dont certaines ne font que se plier grosso modo aux normes de l'individu néolibéral et se contentent, dans le seul intérêt de leur progéniture, d'essayer d'améliorer l'efficacité de l'action pédagogique et la qualité de la prise en compte scolaire du vécu enfantin, sans jamais se relier à la question de l'émancipation collective (c'est le cas, de façon emblématique, de la « mode Montessori »). Ces résistances, selon nous, demeurent inabouties car elles n'affrontent pas le principe même du gouvernement des enfants par la rationalité néolibérale. « Quelque chose cloche » dans l'éducation néolibérale, mais ce constat n'accouche souvent que d'un souci du privé, du familial, de l'individuel... quand il ne s'agit pas d'aller chercher dans la communauté séparatiste les conditions d'une « bonne éducation » dispensée à part des « autres ».

Les ressources théoriques et pratiques ne manquent pourtant pas pour ancrer des résistances collectives. On peut les trouver par exemple dans les expériences révolutionnaires du passé (Brémand, 2008; Dupeyron, 2020) ou dans les réalisations populaires du présent, entre auteurs au Chiapas ou au Rojava. On peut aussi s'inspirer d'auteurs « redécouverts » et/ou « relus » assez récemment (Dewey, Freire, Pelloutier, les époux Freinet) pour nourrir la réflexion sur des modèles scolaires et éducatifs qui soient à la fois alternatifs et soucieux de l'émancipation sociale – à distance, donc, des écoles privées.

Il y a donc une vie à côté du marché, tout comme il y a des sujets sociaux dans toutes les ramifications de la capillarité du pouvoir néolibéral. Or, les sujets sociaux peuvent toujours prendre des distances vis-à-vis des

---

<sup>8</sup> En 2019, par exemple, dans la foulée du mouvement social des *Gilets jaunes*, des dizaines de milliers d'enseignants, selon la page *Facebook* du mouvement, déclarèrent participer au mouvement des *Stylos rouges*, regroupant des « profs en colère » à propos de leurs conditions de travail et de rémunération, mais aussi à propos des évolutions autoritaristes et managériales de l'école publique.

cadres de leur expérience, ce qui explique la possible dysharmonie entre ces cadres normatifs et l'expérience concrète des acteurs. Cela produit du « bruit », des frottements, des désordres dans le réseau du pouvoir néolibéral, parfois même des refus, des résistances actives ou passives, des transgressions, des démissions et des subjectivations déviantes. Foucault a sur ce point fait remarquer que là où s'exerce un pouvoir apparaît presque mécaniquement une résistance, un refus d'être gouverné et des phénomènes de subjectivations paradoxales. L'emprise du réseau de pouvoir gouvernemental n'est donc jamais totale et bien des éducateurs et des parents pourront ne pas se retrouver dans le portrait des enfants « de droite » brossé plus haut. La tendance néolibérale est lourde, mais elle nourrit en retour des résistances accrues. Dont acte.

Enfin, nous devons être attentifs au caractère potentiellement « réactionnaire » de l'analyse critique de l'individualisme néolibéral. En effet, certains courants de pensée utilisent les constats dressés au sujet de la déconstruction néolibérale des conditions de l'éducation pour revitaliser et relégitimer des modèles antérieurs dont les dégâts ont pourtant été établis de longue date: l'autoritarisme et le magistro-centrisme des enseignants, la rigueur punitive, le primat du savoir et des « bonnes vieilles méthodes et recettes pédagogiques » sur le souci de la personne enfantine, le dressage éducatif et la police morale des enfants, la « gifle pédagogique », etc. En ce sens, un risque existe de glisser de la volonté de reprise en main collective de l'éducation vers la restauration des modèles disciplinaires et punitifs des siècles précédents – ne serait-ce qu'en réservant ces modèles aux enfants des « classes dangereuses » de la société. Plusieurs éléments concrets attestent de cette tentation depuis quelques années: couvre-feu pour les mineurs dans certains quartiers, augmentation de la place des traitements judiciaires et policiers (au détriment du traitement éducatif) dans les réponses à la délinquance des mineurs, médicalisation et psychologisation du mal-être enfantin, fantasme d'une neuro-éducation correctrice, création de « centres éducatifs fermés », etc.

Ces éléments, d'ailleurs, sont moins une contestation du néolibéralisme que des mesures venant au secours de celui-ci quand la

sécurité du pouvoir n'est pas suffisamment assurée. Il faut donc les voir, non pas comme « l'envers » du libéralisme, mais comme des adjuvants au dispositif global de sécurité: « un dispositif de sécurité ne peut bien marcher qu'à la condition que l'on donne quelque chose qui est la liberté », avance Foucault (2004a, 50), mais cette utilisation de la « liberté » du sujet entrepreneur de soi doit être équilibrée et sauvegardée par des correctifs disciplinaires. On retrouve ici la destructrice alliance de dogmes néolibéraux et de mesures coercitives qui caractérise les politiques scolaires en France depuis la seconde partie des années 1980. Bref: la liberté des libéraux est le cœur du dispositif de la gouvernementalité, mais la répression en est l'indispensable complément, ce qui confirme que le néolibéralisme n'est rien d'autre qu'un autoritarisme raffiné.

Il nous faut donc proposer une voie éducative qui concrétise la nécessité de viser l'émergence d'enfants civils, respectueux des règles communes et soucieux d'autrui, mais sans que ces qualités renvoient à des disciplines éducatives placées au service de la domination sociale, comme c'est toujours le cas dans les « vieilles recettes ».

#### *Pour abonder les alternatives et les résistances*

Partons pour cela de la pointe extrême du travail de Foucault, qui consiste en une méditation sur la formation de soi autour du duo conflictuel de l'assujettissement et du désassujettissement. Foucault y rappelle que l'individu humain n'a pas d'identité substantielle de sujet, mais est produit en tant que sujet par le travail des normes et du pouvoir (c'est le processus d'assujettissement). En contrepoint, il ne s'agit donc pas de revendiquer une quelconque authenticité ou de viser la chimérique "libération" d'une nature opprimée qui aurait préexisté à l'action de la gouvernementalité. En ce sens l'éducation ne saurait être essentiellement "libératrice". Elle n'a pas à libérer le sujet mais plutôt à envisager une possible reconstruction stylisée de soi – une esthétique et une éthique – qui ferait advenir au sein d'une autre subjectivation un individu dépris du pouvoir des normes (c'est le travail de désassujettissement).

Toutefois, Foucault n'a jamais pensé que l'école et les autres dispositifs institutionnels d'éducation puissent donner lieu à de tels processus d'émancipation. Le souci de soi et la volonté de ne pas être gouverné, sur lesquels il insiste dans ses derniers cours, demeurent des préoccupations relevant de la formation éthique des adultes, sans réel pendant pédagogique, éducatif ou scolaire. En dépit de cet angle mort, ses analyses, même en étant relativement silencieuses sur l'expérience éducative, nous laissent en héritage une riche boîte à outils pour penser la formation des sujets sociaux et les luttes de ceux-ci à l'époque du succès du modèle de la gouvernementalité néolibérale. Dans le sillage de la méditation de Foucault sur la formation éthique de soi, il est alors possible de « concevoir un travail positif sur soi, un travail éthique, auquel les luttes et les résistances pourront s'adosser » (Terrel, 2010, 13).

Nous allons donc, en conclusion, penser à partir de Foucault – mais sans lui – les conditions d'une éducation permettant à l'enfant, non pas de se libérer soi ou de libérer son « Soi », mais de se libérer de soi, c'est-à-dire du sujet assujéti que façonnent en lui quotidiennement la rationalité capitaliste. En d'autres termes, nous esquissons ici une éducation permettant à chacun d'inventer une nouvelle manière d'être soi, et non de retrouver un « Soi » mythique qu'il faudrait libérer des normes, des contraintes sociales et de l'oppression. Pour cela, nous proposons trois champs de recherche.

Le premier redéfinit l'éducation en mettant celle-ci à distance du modèle de la possession et de la maîtrise. Ce modèle à refuser est propre à ce que l'anthropologue Tim Ingold nomme « l'éducation en mode majeur » (Ingold, 2018). Celle-ci s'inspire de la politique et des arts du gouvernement et segmente donc le temps de l'apprentissage en moments où l'activité des élèves est contrôlée, préformée, anesthésiée, souvent individualisée, toujours évaluée par sa conformité au modèle préétabli. L'éducateur a donc pour tâche de maîtriser l'élève et son cursus et de s'assurer que celui-ci s'engage bien dans une démarche le conduisant ultérieurement à posséder un certain nombre de choses (des savoirs, des diplômes, des moyens

d'action, des compétences) pour agir lui-même sur la réalité dans un objectif de maîtrise. On reconnaît là la figure emblématique du cartésianisme européen, qui proposait à l'homme d'être « comme maître et possesseur de la nature<sup>9</sup> ». Mais on peut y voir aussi la critique de principes éducatifs congruents avec l'entrepreneuriat capitaliste; se préparer, s'instruire, de former afin de savoir exploiter, non seulement son propre capital humain, mais encore celui des autres et le potentiel de la nature.

Il s'agit de rompre avec cette logique éducative. Nous n'avons pas à poser comme mission essentielle de l'éducation la tâche de préparer l'enfant à la possession et à la maîtrise de la réalité. De façon décalée, nous proposons plutôt de centrer l'éducation sur le modèle de la mise en relation. Mettre l'enfant en relation avec la réalité, la nature, la culture, l'humanité, lui-même, les autres: là est l'essence de l'éducation. Et la qualité de ces différentes relations fera toute la différence entre un monde dominé et abîmé par le capitalisme ou les ethno-nationalismes, et un monde solidaire, interconnecté, respectueux de tous les termes mis en relation. C'est pourquoi Ingold plaide pour une « éducation en mode mineur », alignée sur une anthropologie pensée comme une véritable méthode éducative. Il n'est pas question ici que de modalités pédagogiques (apprendre ensemble et par l'expérience) mais du « principe des principes » éducatifs: la médiation. On appelle alors « éducation en mode mineur » une éducation qui trouve son rythme, ses contenus, ses pratiques dans un processus permanent de mise en correspondance du sujet avec le monde et avec les autres, dans une approche pleinement chorégraphique échappant grandement à la maîtrise et à la prévision. L'éducation est ici une éthique (une façon de vivre ensemble) et une poïesis (un acte créatif distinct de la production standardisée). Elle propose à chacun de se former avec les choses et les personnes au lieu d'étudier simplement les choses et les personnes.

---

<sup>9</sup> René Descartes, *Discours de la méthode*, 6<sup>e</sup> partie.

L'importance de ce changement de paradigme ne peut pas apparaître plus clairement que quand on le relie aux urgences anthropocéniques: il faut cesser de réduire l'éducation/instruction à la connaissance de la nature, vaguement assortie de quelques gestes écocitoyens, et aller vers une éducation dont la mission est de mettre l'enfant en relation avec la nature. Une telle proposition existe déjà depuis l'émergence en Amérique du Sud dans les années 1980-1990 d'un courant écopédagogique inspiré par le travail de Paulo Freire sur la conscientisation radicale des opprimés. Ainsi, Francisco Gutierrez et Cruz Prado (1997), ainsi que Leonardo Boff (1995) et Moacir Gadotti (2000) ont développé le concept d'écopédagogie pour « décoloniser » la Terre de l'emprise capitaliste. La planète dans son ensemble serait la plus grande des opprimées, notamment en raison de la « colonialité du pouvoir » théorisée par Anibal Quijano (2000). Le poids des influences décentrées de ce travail, que ce soit une lecture écologiste de la théologie chrétienne de la libération ou des emprunts à la représentation cosmogonique amérindienne de la Terre-Mère, explique sans doute qu'il soit encore très peu connu en France. Il s'agit pourtant d'une tentative philosophique originale, qui emprunte l'essentiel de ses outils critiques au marxisme et à Paulo Freire, en une synthèse dont l'Amérique du Sud a le secret. En ce sens, l'écopédagogie pourrait révolutionner les conditions de l'éducation et contribuer à libérer l'enfance de la domination de la rationalité capitaliste.

Un deuxième changement touche le sens même du métier et de la mission d'éducateur. S'il ne s'agit plus de gouverner les enfants, de les discipliner, de leur prodiguer une instruction culturelle comme on impose une instruction militaire, ou encore de les préparer pour un monde de compétition et de consommation, alors c'est plutôt la figure du médiateur qui s'impose. Trop longtemps, en effet, l'image du triangle didactique élève/maître/savoir a pu susciter un interminable débat pour déterminer lequel de ces pôles devait primer dans la description de la fonction didactique. Or le fait de recentrer l'éducation sur la mise en relation permet

de dire qu'aucune des trois instances susnommées n'est le « centre » du processus d'éducation. Le centre de l'éducation, c'est la relation, laquelle en appelle à un travail de médiation pour accompagner les enfants vers le monde du Commun.

Deux versants se rejoignent ici: la relation de l'enfant au monde et la relation de l'enfant à ses éducateurs. Le premier point fait de l'éducation un processus de construction de liens dans lequel l'expérience, l'activité, le tâtonnement, le jeu, la créativité, l'improvisation, la coopération sont déterminants, car « le savoir résulte toujours « d'interactions directes, pratiques et factuelles avec les personnes et les choses qui nous entourent » (Ingold, 2018, 11). Ce moyen d'apprendre, impropre à sa modélisation sous l'égide des standards du pouvoir néolibéral, est même « le dénominateur commun entre l'anthropologie et les pratiques artistiques » (Ibid.). En somme, l'humanité, c'est l'invention active de relations, et une éducation démocratique, en s'alignant sur ce modèle, doit veiller à la qualité de ces relations (entre autres en les préservant des schémas de la maîtrise, de la possession et de la domination). C'est là que se situe l'enjeu du second versant de la pédagogie de la relation; il tient à la pratique du métier de médiateur d'humanité. Un tel métier est essentiel car il ne saurait être question de laisser l'enfant seul face à lui-même et à la réalité. Nous posons ici que la qualité première de l'éducateur tient à sa présence dans la relation: une présence qui rassure, encourage, sécurise, étaye et nourrit, une présence bienveillante, permettant la confiance mutuelle et la convivialité.

Une telle relation pédagogique a un fort air de famille avec la relation érotique entre les écoliers et les enseignants telles qu'elle apparut au sein des écoles antiques de philosophie. Cette érotique pédagogique, bien différente de la relation d'autorité pastorale qui lui succéda en Occident, misait, non sur le commandement et sur le contrôle, mais sur le plaisir de vivre et d'apprendre ensemble, sur le désir de partager en toute proximité une même expérience philosophique, sur l'amitié comme modèle d'exercice spirituel fondamental et sur la coprésence au monde. C'est bien cette



présence qui doit primer sur les « compétences » managériales qui, progressivement, envahissent les métiers de l'enseignement et de l'éducation pour y dessiner une mise à distance systématique de l'élève: cours en ligne, procédures algorithmiques d'orientation, souci de l'autorité et du règlement, effondrement des temps de formation initiale et continue, réduction du souci du lien à des rhétoriques sur l'inclusion et le « bien-être » non accompagnées des conditions réelles de mise en œuvre, universalisation de la priorité de l'évaluation, etc. N'oublions pas que, finalement, le véritable pédagogue, historiquement et étymologiquement, n'est pas celui qui sait mais celui qui permet à l'autre de savoir. Bien évidemment, tout éducateur ne saurait être un « maître ignorant », mais la qualité majeure du pédagogue se mesure à la nature de la relation qu'il permettra à l'enfant de construire avec divers aspects de la réalité.

Le troisième changement porte sur la conception même de ce qu'est une école. Une école, selon nous, est un milieu pédagogique de vie caractérisé par la forme de vie particulière qui s'y expérimente. Il va sans dire que le milieu doit être conforme aux objectifs éducatifs qu'il propose – c'est bien sur ce point que les écoles institutionnelles pèchent, en général, car elles imposent une expérience scolaire contredisant leurs principes démocratiques. Si la République d'ordre et de colonisation avait trouvé sa forme scolaire, si cette forme institutionnelle s'hybride aujourd'hui avec une nouvelle forme scolaire plus entrepreneuriale liée à la révolution néolibérale (Laval & Vergne, 2021), il est évident que l'école de l'universalité démocratique n'a pas encore stabilisé sa propre forme. En ce sens, on dira qu'il n'y a pas encore d'école de l'universalité des droits humains et de l'écopédagogie, car la vie scolaire imposée aux élèves ne permet pas à ceux-ci d'expérimenter suffisamment une pratique de ces enjeux majeurs de l'éducation.

Nous plaçons donc pour la nécessaire formation d'une école du Commun démocratique, évoluant comme un milieu éducatif interactif, coopératif et doté d'une habitabilité de bonne qualité, un milieu où chacun

peut participer à la co-construction continue des principes de la communauté éthique. Le concept de « Commun » désigne ici, non pas une chose stable (qui serait le « monde commun »), ni même un ensemble de choses (qui constitueraient les « biens communs »), mais une co-activité et une pratique des usages partagés, qui se situent au principe même de toute forme de vie coopérative et au fondement de l'obligation politique. L'institution démocratique du Commun est donc toujours l'effet concret d'une pratique de la mise en commun. Le Commun, dans cette optique, signifie « le fait que les hommes s'engagent ensemble dans une même tâche et produisent, en agissant ainsi, des normes morales et juridiques qui règlent leur action » (Dardot & Laval, 2014, 23). Ce modèle diffère entièrement du modèle dominant de l'action en ambiance néolibérale. En effet, celle-ci fonctionne, non sur la coopération et sur la mise en commun, mais au contraire sur la compétition entrepreneuriale et sur l'appropriation privée. Ainsi, pour modifier les conditions d'éducation des enfants afin qu'elles s'écartent des standards de l'enfant capitaliste, il faut concevoir le milieu scolaire selon l'utopie démocratique du Commun. Là se situe, selon Laval et Vergne, la révolution scolaire à venir (op. cit.).

Cette révolution scolaire, nécessaire pour amplifier la mise en pratique d'une pédagogie du Commun, doit provoquer une transformation radicale du statut du milieu scolaire. Là où l'école privée n'est que l'école de quelques-uns, là où l'école publique n'est bien souvent l'école de personne (car elle est l'outil du gouvernement vertical des enfants par l'État), l'école du Commun doit être l'école de toutes et de tous, autrement dit l'école de la population, dont elle constitue la principale « maison d'éducation ». Les expériences pédagogiques menées dans le cadre de luttes pour l'émancipation sociale ont souvent conçu ainsi le lieu scolaire. Ce fut le cas de la Commune de Paris (1871), dont le texte fondateur en matière de réforme scolaire, ne parlait pas d'« école » mais de « maisons d'instruction et d'éducation » (Dupeyron, 2020, 8). C'est aussi le cas à l'époque

contemporaine au Chiapas, où les maisons scolaires sont pensées et cogérées par la population.

« [Ils] expérimentent l'appropriation de techniques didactiques connues parmi les pédagogies actives, libertaires et autogestionnaires, comme celles inspirées de l'œuvre de Célestin Freinet, qu'ils saisissent au gré des ateliers de formation et des réflexions collectives sur la pratique, mais aussi au cours des inter-apprentissages entre autochtones<sup>10</sup>. »

Remarquons pour finir que ces expériences s'accompagnent systématiquement d'une culture politique préférant à la verticalité du pouvoir étatique et à la capillarité de l'emprise gouvernementale néolibérale la pratique directe de l'autogouvernement populaire. Là se situe sans doute la clé de voûte de la résistance au néolibéralisme et à ses avatars autoritaires.

## Conclusion(s)

L'herméneutique du sujet, telle qu'elle est conçue par Michel Foucault dans une version positive, est avant tout la quête d'une forme de rapport à soi qui ne soit pas un vecteur d'assujettissement, mais une pratique et des techniques permettant de se déprendre de soi comme sujet assujetti. À cet égard, Foucault a opposé la culture de soi antique à l'herméneutique chrétienne qui lui succéda. Dans la seconde, la pédagogie pastorale était suspicieuse et autoritaire, alors que dans la première la pédagogie philosophique était plus érotique et supposait que le maître fasse porter l'effort principal sur le contrôle de lui-même, afin d'en donner l'image et l'exemple concret aux apprentis.

---

<sup>10</sup> Baronnet, B. (2019). L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas: entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école. Dans I. Pereira (dir.), *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Éditions du Croquant, p. 110-111.

La montée en puissance de la rationalité néolibérale a modifié les lignes de cette opposition, au point que désormais on puisse voir dans les techniques managériales la base d'une nouvelle herméneutique dont les conséquences en matière d'éducation enserrant les enfants dans des normes entrepreneuriales et consuméristes. Parallèlement, le primat de la consommation sur la formation de soi et sur le souci du Commun enferment les enfants dans le piège du solipsisme social et dans l'insatisfaction permanente du désir. Ainsi, pour penser aujourd'hui les conditions de l'éducation, il ne faut pas en rester au Foucault de *Surveiller et punir* (1975) et à sa description de la carceralité scolaire et disciplinaire. L'époque néolibérale allie en effet une socialisation accrue des individus (pris dans toile de la gouvernementalité) et une individualisation accrue du social (l'entrepreneur de soi). Dans cette configuration, nous avons essayé de montrer l'impact sur la subjectivation des enfants de ces phénomènes dominants dans les sociétés occidentales. Par isomorphie, l'éducation fonctionne donc beaucoup aujourd'hui selon les schémas du marché et de l'entreprise, et ces schémas pénètrent profondément les sujets enfantins.

Des alternatives existent afin de cultiver de nouvelles subjectivités capables de résistances et de créativité afin de révolutionner conjointement les bases de l'éducation et les principes commandant l'essentiel de l'éducation. Mais, pour emprunter ces nouveaux chemins, il faut accepter de renoncer aux charmes trompeurs de l'éducation puérocentrée, ne plus abandonner l'enfant à l'idée qu'il est le souverain du monde, et réintroduire en éducation le projet d'une émancipation collective par les pratiques du Commun.

## Références

Baronnet, B. (2010). Autonomie indienne et éducation au Chiapas. Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain. *Autrepart, revue de sciences sociales du Sud*, 54, 65-79.

- Blais M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock.
- Boff, L. (1995). *Dignitas Terrae: Ecologia, grito da terra, grito dos pobres*. Atica.
- Brémand, N. (2008). *Les socialismes et l'enfance: Expérimentation et utopie (1830-1870)*. Presses universitaires de Rennes.
- Crétois, P. (2020). *La part commune. Critique de la propriété privée*. Éditions Amsterdam.
- Dardot, P. & Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. La Découverte.
- Dardot, P. & Laval, C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle*. La Découverte.
- Del Rey, A. (2010). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. La Découverte.
- Dupeyron, J.-F. (2010). *Nos idées sur l'enfance. Étude des représentations de l'enfance en Occident*. L'Harmattan.
- Dupeyron, J.-F. (2017). *La vie scolaire. Une étude philosophique*. Presses universitaires de Lorraine.
- Dupeyron, J.-F. (2020). *À l'école de la Commune de Paris. L'histoire d'une autre école*. Raison et passions.
- Elias, N. (1973). *La Civilisation des mœurs* [1939]. Calmann-Lévy.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001a). Du gouvernement des vivants. *Dits et écrits II, 1976-1988*, 944-948. Gallimard.
- Foucault, M. (2001b). Le sujet et le pouvoir. *Dits et écrits II, 1976-1988*, 1041-1062. Gallimard.
- Foucault, M. (2001c). Les techniques de soi. *Dits et écrits II, 1976-1988*, 1602-1632. Gallimard.
- Foucault, M. (2001d). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*. Gallimard.
- Foucault, M. (2004a). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Gallimard.
- Foucault, M. (2004b). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*. Gallimard.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres I. Cours au Collège de France. 1982-1983*. Gallimard.
- Foucault, M. (2009). *Le gouvernement de soi et des autres II. Le courage de la vérité. Cours au Collège de France. 1983-1984*. Gallimard.
- Foucault, M. (2012). *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France. 1979-1980*. Gallimard.

- Foucault, M. (2013). Débat sur subjectivité et vérité. *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth College, 1980*. Vrin.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. Editora Peirópolis.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Gallimard.
- Gutiérrez, F. & Prado, C. (1997). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Editorial PEC-Heredia.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Kropotkine, P. (1906). *L'Entr'aide* [1897]. Hachette.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte.
- Laval, C. (2014). L'entreprise comme nouvelle forme de gouvernement. Usages et mésusages de Michel Foucault. Dans H. Oulchen (dir.), *Usages de Foucault*, Presses Universitaires de France, 143-158.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
- Laval, C. & Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. La Découverte.
- Lignier, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Éditions du Seuil.
- Malm, A. (2016). *Fossil Capital: The Rise of Steam Power and the Roots of Global Warming*. Verso.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. ESF.
- Meirieu, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Rue du Monde.
- Moulier-Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Amsterdam.
- Paltrinieri, L. (2013). Quantifier la qualité. Le "capital humain" entre économie, démographie et éducation. *Raisons politiques*, 52, 89-107.
- Prairat, E. (dir.) (2014). *À l'école de Foucault*. Presses Universitaires de Lorraine.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Dans E. Lander (dir.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. La Fabrique.
- Roux, J. (2007). *Inévitablement (après l'école)*. La Fabrique.
- Sartre, J.-P. (1965). *L'existentialisme est un humanisme*. Nagel.
- Servigné, P. & Chapelle, G. (2017). *L'entraide. L'autre loi de la jungle*. Les liens qui libèrent.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Flammarion.

Terrel, J. (2010). *Politiques de Foucault*. Presses universitaires de France.

Data de registro: 22/07/2022

Data de aceite: 13/12/2022